

Rora, Constanze

## **Albert Welleks "musikalischer Raum" und ein Unterrichtsexperiment**

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 23-36. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Rora, Constanze: Albert Welleks "musikalischer Raum" und ein Unterrichtsexperiment - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 23-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101364 - DOI: 10.25656/01:10136

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101364>

<https://doi.org/10.25656/01:10136>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

**Musikpädagogische  
Forschung**

**Hermann J. Kaiser  
(Hrsg.)**

**Musikpädagogische Forschung  
in Deutschland**

**Dimensionen und Strategien**



**Themenstellung:** Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

**Der Herausgeber:** Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

## **Inhalt**

Vorwort	9
---------	---

### **Beiträge zum Tagungsthema**

#### **Empirische Musikpädagogik**

<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
<i>Gabriele Schellberg &amp; Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37

#### **Grundlagenforschung**

<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105



<i>Andreas Lehmann-Wermser &amp; Anne Niessen</i> Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik	131
--	-----

#### ***Position und Diskussion***

<i>Matthias Flämig</i> Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?	163
---	-----

<i>Jürgen Vogt</i> Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik Eine kleine Replik auf Matthias Flämig	177
--	-----

<i>Norbert Schläbitz</i> Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!?	183
---	-----

<i>Christian Rolle</i> Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft?	213
--	-----

#### **Historische Musikpädagogik**

<i>Bernhard Hofmann</i> Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht	221
---	-----

<i>Andreas Lehman-Wermser</i> Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs	231
--	-----

<i>Eva Meidel</i> Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik	245
--	-----

#### **Zeitgeschichtliche Entwicklungen**

<i>Birgit Jank</i> Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung	261
--	-----

<i>Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia</i> Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile	271
<i>Günter Olias</i> Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik	301
<i>Holger Gringmuth-Dallmer</i> Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR	311

### **Freie Forschungsberichte**

<i>Erich Beckers</i> Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden	329
<i>Lars Oberhaus</i> Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis – Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs	351

## Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppierten sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usf. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

CONSTANZE RORA

## **Albert Welleks 'musikalischer Raum' und ein Unterrichtsexperiment**

Der folgende Text steht im Kontext eines Forschungsprojekts, das sich mit dem Musikhören von Jugendlichen beschäftigt. Ausgehend von einer historisch-systematischen Aufarbeitung musikalischer Raumbegriffe wird eine empirische Untersuchung durchgeführt, in der Jugendliche zu einem Musikstück Raumobjekte bauen und anschließend den Zusammenhang ihres Objekts mit der gehörten Musik erklären. Die Untersuchung befindet sich in den Anfängen und die folgende Darstellung bezieht sich auf die erste Durchführung des Experiments. Demzufolge geht es hier nicht um die Vorstellung von Ergebnissen, sondern um eine erste Annäherung an das Material mit dem Ziel, Verbindungen zwischen den Schülertexten und dem der Untersuchung zugrunde liegenden Raumbegriff herzustellen.

### **Musik und Raum**

Dass Musik etwas mit Zeit zu tun hat, erscheint unmittelbar einleuchtend. Dass sie auch etwas mit der Erfahrungskategorie des Raums zu tun haben soll, scheint auf den ersten Blick abwegiger, doch wird auch hier gelegentlich von musikwissenschaftlicher Seite eine Beziehung hergestellt. Unter anderem gerät dort der Raum in den Blick, wo Bezüge zwischen Musik, Architektur und Bildender Kunst thematisiert werden. Auch im Zusammenhang mit den Impulsen der seriellen Musik wird von musikalischem Raum gesprochen, im Sinne einer Verräumlichungstendenz, die der hier gegebene neue Umgang mit der musikalischen Zeit mit sich bringt: „Die Musik entläßt die Zeit, um räumlich, gegenständlich und schließlich farbig zu werden.“<sup>1</sup> Einen weiteren Bereich, der die Reflexion des Raums bezogen auf Musik nahelegt, bilden Klanginstallationen.

Albert Welleks Beschäftigung mit dem musikalischen Raum ist demgegenüber anderer Art. Sein Blick ist nicht auf musikalische Konstruktionsprinzipien gerichtet, sondern darauf, wie Musik dem Hörer begegnet. Der musikalische Raum ist aus seiner Perspektive ein psychologischer Raum, ein Raum, an dessen Zustandekommen der Hörer mit seinen wahrnehmungspsychologischen Voraussetzungen maßgeblichen Anteil hat. Welleks musikpsychologische Forschungen

---

<sup>1</sup> Budde 29



stehen in der Tradition der Ganzheitspsychologie, die wegen ihrer problematischen Nähe zu den Rassentheorien des Nationalsozialismus nach dem zweiten Weltkrieg an Einfluss verloren hat. Jedoch lässt sich seine Theorie des musikalischen Raums in Bezug zu neueren Ansätzen phänomenologischer Ästhetik setzen, da er hier einen Raumbegriff auf die Musik anwendet, der gegenwärtig im Zusammenhang mit einer Ästhetik der Atmosphäre diskutiert wird.<sup>2</sup>

Gerade für die Musikpädagogik lassen sich, wie ich meine, aus einer die Leiblichkeit des Hörers thematisierenden Theorie des musikalischen Raums fruchtbare Anregungen gewinnen. Denn nach wie vor geht es beim Musikhören mit Kindern und Jugendlichen darum, von Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühlen und Assoziationen eher als von der Partitur ausgehend Zugänge zur Musik zu finden. Im Folgenden soll die Theorie Welleks dargestellt werden, indem zunächst der phänomenologische Raumbegriff, auf den er sich bezieht, thematisiert wird. An die theoretische Darstellung schließt sich ein Bericht über ein Unterrichtsexperiment an, das den Kern einer weitergehenden qualitativen Studie bildet, aber auch als pädagogische Anwendung der Theorie verstanden werden kann.

### **Zum phänomenologischen Raumbegriff**

#### *Der wirkliche Raum*

Dem amerikanischen Wahrnehmungstheoretiker James Jerome Gibson zufolge konstruieren wir aus dem Nebeneinander der Dinge einen visuellen Raum: Die Dinge sind objektiv vorhanden, der Raum ist ein Konstrukt. In ihrem objektiven Dasein sind die Dinge bei Gibson aller Sinnbezüge entkleidet, die sie im täglichen Umgang für uns haben. Für den „nackten“ visuellen Wahrnehmungsvorgang haben sie lediglich als *Substanzen* und *Oberflächen* Relevanz: „Wir leben in einer Umwelt, die aus Substanzen, einem Medium und Oberflächen besteht: aus Substanzen, die mehr oder weniger stofflich sind, aus der gasförmigen Atmosphäre als Medium und aus Oberflächen, die die Substanzen vom Medium trennen. Wir leben nicht im Raum“<sup>3</sup>

Der geometrische Raum wird von Gibson als Vorstellungsphänomen gewertet, der von dem realen Vorhandensein der Dinge zu unterscheiden ist. Seine Sicht auf den Raum wird durch den folgenden Satz wiedergegeben: „Raum als solcher ist ein Mythos, ein Gespenst, eine Fiktion, gut für Geometer.“<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Böhme, Gernot: *Atmosphäre* (1995): Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt a. M.

<sup>3</sup> Gibson 33

<sup>4</sup> Gibson 4

Während es das Interesse Gibsons ist, visuelle Eindrücke von Raumtiefe und ihre zeichnerische Darstellung als Konstruktion zu entlarven, durch die der eigentliche Wahrnehmungsvorgang bzw. die tatsächliche Wirklichkeit - die eine nicht-räumliche von Substanzen, Medien und Oberflächen ist - verdeckt wird, wendet sich Karlfried von Dürckheim, auf dessen Raumbegriff Wellek sich beruft, der konstruierten Wirklichkeit des Raums zu, als der Erlebnismöglichkeit, in der wir leben. Dürckheim nimmt den Raum nicht als sekundäres Vorstellungsphänomen in den Blick, sondern als „gelebten Raum“, als subjektiv geschaffene Wirklichkeit. Insofern ist auch Dürckheims Raum nicht der (abstrakte) Raum der Geometrie, sondern immer konkreter Raum:

„Der gelebte Raum ist für das Selbst Medium seiner leibhaftigen Verwirklichung [...] Durchgang oder Bleibe, Fremde oder Heimat, Material, Erfüllungsort und Entfaltungsmöglichkeit, Widerstand und Grenze, Organ und Gegenspieler dieses Selbstes in seiner überdauernden und seiner augenblicklichen Seins- und Lebenswirklichkeit.“<sup>5</sup>

Für diese Sicht auf den Raum ist der Aspekt der Leiblichkeit räumlicher Erfahrung von zentraler Bedeutung. Thomas Fuchs, der sich in neuerer Zeit um die Aufarbeitung des phänomenologischen Raumbegriffs für die Psychologie bemüht, rückt bezugnehmend auf Merleau-Ponty den Leibbegriff in den Mittelpunkt seiner Argumentation. Der uns umgebende Raum endet Fuchs zufolge nicht an den Grenzen des Körpers, sondern ist umgekehrt eine Erweiterung des Leibes, der selbst räumliche Ausdehnung besitzt und der in seiner Gesamtheit der Ort unseres Fühlens und Denkens ist. Deutlich grenzt sich diese Auffassung von dem cartesianischen Denken einer Trennung von räumlichem Körper und nicht-räumlicher Seele ab. Diese Zweiteilung der psychologischen Wirklichkeit in einen objektiven Außenraum und eine subjektive Innenwelt wird als irrelevant erklärt. Die Räumlichkeit des Leibes setzt sich als Intention über die Körpergrenzen weiter fort. Der Leib ist nicht im Raum, „sondern 'verräumlicht' sich fortwährend und erzeugt selbst seinen Raum.“<sup>6</sup>

„Sehen, Hören, Riechen, Schmecken oder Tasten sind immer auf die Grenzen und Richtungen des Leibes bezogen. [...] Wenn wir z. B. einen Blick auf etwas werfen, spannt sich spürbar eine verbindende Richtung von unserem Leib zum Gegenstand auf, der 'Sehstrahl'. Auch unsere Bewegung ist keine bloße Ortsveränderung sondern eine spürbare leibliche Gebärde, ein Ausgreifen oder Ausschreiten in bereitliegende Bewegungsgestalten. In der Handlung greift der Leib auf die Dinge über: Wenn ich mit einem Bleistift schreibe, empfinde ich unmittelbar, ob er kratzt oder weich über das Papier gleitet, als ob er mein Finger selbst wäre. - Der Leib ist somit das Zentrum eines Netzes von Richtungen oder

<sup>5</sup> Dürckheim 389

<sup>6</sup> Fuchs 91

wäre. - Der Leib ist somit das Zentrum eines Netzes von Richtungen oder Vektoren, die von ihm ausgehen oder zu ihm hinführen. In Wahrnehmung und Bewegung wird der leibliche Raum zum gerichteten oder zum Bewegungsraum.“<sup>7</sup>

Aus dieser Sicht stellt die geometrische Messbarkeit des Raums und die damit verbundene Feststellung seiner Unabhängigkeit von dem eigenen subjektiven Erleben zwar eine der Möglichkeiten dar, sich dem Raum zuzuwenden - jedoch eine, „die in ihrer Ausschließlichkeit vom gelebten Raum wegführt“<sup>8</sup> und die einen Gegenpol zu dem Raumverständnis markiert, das sich in dem Zitat von Fuchs äußert.

#### *Tatsächlicher und physiognomischer Raum*

Dürckheim unterscheidet zwei gegensätzliche Formen der Vergegenwärtigung des Raums: Gegenständlichkeit und Innesein. Vergegenwärtigt sich der Betrachter den Raum als ein von ihm unterschiedenes Ganzes, vergegenständlicht er ihn.

„Ich kann mich eigens darauf besinnen und kann dieses Zimmer als dies bestimmte Raumganze ausdrücklich gegenständlich haben. Dann liegt eine eigentümliche vergegenständlichte Weise vor, in der ich dieses Zimmer und mich in diesem Zimmer gegenwärtig habe.“<sup>9</sup>

In der extremsten Form der Vergegenständlichung wendet sich das betrachtende Subjekt dem tatsächlichen Raum zu. Dies gelingt ihm, indem es alle räumliche Konkretheit, die aus dem augenblicklichen Erleben, aus seiner persönlichen Verbundenheit mit dem Raum erwachsen, übergeht, zugunsten einer Vergegenwärtigung, die auf eine Fixierung der Beobachtungen anhand abstrakter Begriffe aus ist. Der tatsächliche Raum ist durch messbare Größen, Formen und Verhältnisse gekennzeichnet.<sup>10</sup>

Mit *Innesein* ist der andere Pol der Verhaltensmöglichkeit zum Raum benannt: Wenn ich den Raum im *Innesein* habe, reflektiere ich ihn nicht, stelle ich nicht seine Abgesetztheit von mir fest, sondern der Raum ist dann „lediglich eine komplexe Bestimmtheit des augenblicklichen Erlebnisganzen und in diesem vor allem 'ungegenständlich' gegenwärtig.“<sup>11</sup> Im Innesein hat der Raum ein Gesicht, eine Physiognomie, einen Charakter, eigene Gebärden.

---

<sup>7</sup> Fuchs 89

<sup>8</sup> Dürckheim 388

<sup>9</sup> Dürckheim 397

<sup>10</sup> Dürckheim 434

<sup>11</sup> Dürckheim 397

„Der physiognomisch erlebte Raum spricht den Erlebenden an, berührt ihn.“<sup>12</sup> Dürckheim fasst diese Gefühlsqualitäten, die der physiognomisch erlebte Raum für das Subjekt hat mit dem Begriff der Anmutungsqualitäten zusammen. Die Anmutungsqualitäten gliedern sich in drei Ebenen, die der Artung, der Stimmung und der Stellung. Mit Artungsqualität ist die Beschaffenheit<sup>13</sup> gemeint, die der Raum für das Subjekt hat, d. h. seine sinnlichen Eigenschaften (weich, hart, leicht) aber auch sein Charakter (heroisch, streng), seine Dynamik (bewegt, ruhig) und seine Struktur. Die Ebene der Stimmung ist die der Gefühle (heiter, düster, nüchtern, kalt), die dem Raum durch das Subjekt zugesprochen werden. Sie lässt sich nicht immer deutlich von der Beschaffenheit unterscheiden, manche Begriffe haben für beide Ebenen Bedeutung. Mit Stellungsqualität ist gemeint, dass der Raum sich zu uns stellt, sich uns gegenüber auf eine bestimmte Weise verhält. Er kann auf dieser Ebene einladend, abweisend, bedrückend, drohend, beengend etc. wirken. Abgesehen davon, dass der Raum nach Dürckheim auf dieser Ebene eine Art Personifizierung erfährt - er wird zu einem „Wesen“<sup>14</sup> - scheint mir diese Ebene am besten mit dem Begriff des Appells<sup>15</sup> bezeichnet zu sein. Der Raum appelliert an den Betrachter, fordert ihn auf zum Beispiel zu verweilen, sich wohlfühlen, sich zurückzuziehen, sich vorzusehen etc.

Die Anmutungsqualitäten Beschaffenheit, Stimmung und Appell sind für den musikalischen Raum von besonderer Bedeutung.

## Der musikalische Raum

### *Zur Wirklichkeit des musikalischen Raums*

In seiner "Musikpsychologie und Musikästhetik" aus dem Jahr 1963, die eine Zusammenfassung langjähriger musikpsychologischer Forschung darstellt, widmet Albert Wellek dem Raum in der Musik ein eigenes Kapitel. Diese Untersuchung grenzt sich deutlich ab von den tonpsychologischen Fragestellungen, denen Wellek zuvor nachgeht. Während diese sich der räumlichen Wahrnehmung einzelner musikalischer Parameter wie z. B. der Tonhöhe oder der Dynamik zuwenden und versuchen, Analogien zum geometrisch dimensionierten objektiven Raum aufzuspüren, thematisiert Wellek anhand der Frage nach dem musikalischen Raum die gefühlshafte, räumliche Wirkung von Musik als „Erlebniss Ganzes“. Offensichtlich lässt sich aus der räumlichen Wirkung einzelner musika-

<sup>12</sup> Dürckheim 441. Dürckheim bezieht sich hier auf Ernst Cassirer.

<sup>13</sup> Den Begriff *Beschaffenheit* werde ich im Folgenden anstelle des heute unverständlich klingenden Begriffs „Artung“ verwenden.

<sup>14</sup> Dürckheim 441

<sup>15</sup> Den Begriff *Appell* verwende ich im Folgenden anstelle des Dürckheimschen Begriffs „Stellung“

scher Elemente die räumliche Wirklichkeit eines Musikstückes - die Wellek als eine Erfahrungstatsache voraussetzt<sup>16</sup> - nicht befriedigend erklären oder beschreiben. Die Tonpsychologie bleibt zu sehr einem Raumbegriff verhaftet, der die subjektive Bestimmtheit des Raums übergeht. In seiner Darstellung des musikalischen Raums stützt sich Wellek einerseits auf Ernst Kurth, von dem er den Begriff übernimmt und andererseits auf Dürckheim, dessen Raumtheorie er auf die Musik zu übertragen versucht. Aus dieser Sicht kommt dem musikalischen Raum eines Werkes eine Erlebniswirklichkeit zu, die den Erfahrungen mit dem alltäglichen Um-Raum analog sind.

#### *Räumliche Qualitäten von Musik*

Der musikalische Raum lässt sich, um es bildhaft auszudrücken, von vier unterschiedlichen Seiten betreten. Ein Weg führt über die *Vergegenwärtigung der musikalischen Gefühle (1)*, die immer auch räumlichen Charakter haben. Ein anderer Zugang liegt in der *Vergegenwärtigung der musikalischen Form (2)*, die Wellek auch als musikalische Architektur bezeichnet. Eine dritte Zugangsweise liegt in der *Vergegenwärtigung der räumlichen Qualitäten des musikalischen Gesamteindrucks (3)*. Und ein letzter Zugang ist den Synästhetikern vorbehalten, die den musikalischen Raum visuell vergegenwärtigen können. (*Vergegenwärtigung des musikalischen Raums anhand von Synästhesien (4)*) Dieser Weg darf aber, wie Wellek betont, nicht verwechselt werden mit den verbreiteten assoziativen Begleitvorstellungen des Nicht-Synästhetikers.

#### *Zu 1: Vergegenwärtigung des musikalischen Raums anhand musikalischer Gefühle*

Der physiognomische Raum ist ein Raum des Fühlens, nicht des Erkennens. Wellek arbeitet heraus, dass nicht nur Räume uns „gefühlgeladen gegenüberreten“<sup>17</sup>, sondern dass Gefühle ihrerseits räumlich erlebt werden.<sup>18</sup>

Die Räumlichkeit der Gefühle korrespondiert der Räumlichkeit von Musik. Dabei ist nicht das eine als Ursache für das andere zusehen. Es steht nicht fest, ob die raumhaften Qualitäten der Musik aus der Gefühlswirkung der Töne entstehen oder ob es die Raumqualitäten der Töne sind, die ihre Gefühlswirkung bedingen.<sup>19</sup> Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich beides in einem Wechselverhältnis befindet, denn sowohl Töne als auch Gefühle sind Träger „räumlicher,

<sup>16</sup> Die Erfahrungstatsache räumlicher Empfindungen beim Hören von Musik ist ja auch Anstoß der Tonpsychologie, die Raumwirkung der einzelnen Elemente zu untersuchen.

<sup>17</sup> Wellek 21

<sup>18</sup> Über die Räumlichkeit von Gefühlen hat der Phänomenologe Hermann Schmitz gearbeitet: Schmitz, Hermann: *Der Leib, der Raum, die Gefühle*. Ostfildern 1998

<sup>19</sup> Wellek 323

sekundär haptischer, sekundär optischer Eigenschaften“.<sup>20</sup> Dabei gibt es Worte wie das Wort dumpf zum Beispiel, die sowohl ein Gefühl wie auch einen Klangeindruck bezeichnen können. D.h. ein Gefühl kann Klangeigenschaften haben ebenso wie ein Klang Gefühlseigenschaften haben kann.

*Zu 2: Vergegenwärtigung des musikalischen Raums anhand der musikalischen Form*

Doch entfaltet sich die Musik nicht nur im Klang, sondern auch in der Form. Je mehr die Musik Musik ist, d. h. „je mehr sie über einzelne Töne und Tongruppen hinausgreift [...] zu hohen, reichgegliederten Gestalten architektonischer Art“<sup>21</sup> sich entwickelt, desto mehr wächst mit ihrer Raumwirkung auch ihre Gefühlswirkung.

Das kleine Motiv im tonpsychologischen Experiment kann über die gefühlshafte Wirkung einzelner musikalischer Elemente Aufschluss geben, aber beim Anhören eines Musikstückes als Ganzes sind diese Gefühlseigenschaften um ein Wesentliches gesteigert.

D. h. nicht nur musikalische Elemente wie der Klang sind Träger von Gefühlseigenschaften, sondern gerade der musikalische Zusammenhang, die Form, das architektonische Gerüst, wird gefühlhaft wahrgenommen. Dabei spielen die Harmonik und die zeitliche Gestaltung eine zentrale Rolle.

*Zu 3: Vergegenwärtigung des musikalischen Raums als Gesamteindruck*

Der Vergegenwärtigung des musikalischen Raums anhand von Gefühlen und musikalischer Form stellt Wellek den musikalischen Gesamteindruck zur Seite. Ein Musikstück hat eine Form und ist Träger von Gefühlen. Aus beidem speist sich der musikalische Raum. Das musikalische Werk ist aber darüberhinaus auch eine Ganzheit, mit einem eigenen Gesamtcharakter, und Träger eines bestimmten, physiognomischen Ausdrucks. Dieser Ausdruck wiederum kann stärker oder weniger stark räumlich geartet sein. Neben den räumlichen Anmutungsqualitäten der musikalischen Gefühls- und Formebene gibt es bei manchen Musikstücken auch einen ausgeprägten Raumcharakter als Gesamteindruck. Wellek führt hierzu nur ein Beispiel an, indem er von der Domhaftigkeit geistlicher Musik spricht und Bachs h-Moll-Messe als Beispiel anführt.

Der räumlich-physiognomische Gesamteindruck eines Stückes hat eine bestimmte Anmutungsqualität für den Hörer, deren Gliederung in Beschaffenheit ('Artung'), Stimmung und Appell ('Stellung') Wellek von Dürckheim übernimmt. Die Domhaftigkeit der H-Moll-Messe beispielsweise hat eine Beschaffenheit, die für

---

<sup>20</sup> Wellek 323

<sup>21</sup> Wellek 324



den Hörer mit einer bestimmten Stimmungsqualität und einem bestimmten Appellcharakter einhergeht:

„Dieser musikalische Dom-Raum kann ihn sanft und kindlich in sich aufnehmen, umfassen mit der Gewissheit des Glaubens und der ewigen Seligkeit; oder aber er kann sich drohend und drückend über ihn wölben, ihn pressen und drängen, als eine Mahnung an das Jüngste Gericht. Er wird den Hörer fromm und andächtig stimmen und zu „kirchgemäßer“ Haltung rufen, wenn er gläubig - indifferent oder widerstrebend stimmen, wenn er ungläubig ist.“<sup>22</sup>

#### *Zu 4: Synästhetische Vergegenwärtigung des musikalischen Raums*

Der musikalische Raum im eigentlichen Sinne ist eine Angelegenheit der absoluten Musik, betont Wellek. Räumlichkeit haftet der Musik nicht als etwas bildhaft Gegenständliches an, Musik weist nicht auf Bildhaftes hin, sondern die Musik selbst wird als Raum mit haptischen, visuellen, auditiven etc. Qualitäten vergegenwärtigt. Dies widerspricht sich nicht mit der „Domhaftigkeit“ von Musik als Beispiel musikalischen Raums. Denn diese wird von Wellek als Gefühl aufgefasst und ist etwas anderes als die bildhafte Vorstellung eines Kirchenraums.

Der Raum des Synästhetikers ist jedoch ein besonderer Fall. Der Synästhetiker vollzieht den musikalischen Raum aufgrund seiner Veranlagung optisch mit. Die von ihm hervorgebrachte optische Begleiterscheinung, das anschauliche Sichtgebilde steht dabei im engsten Zusammenhang zur Musik und ist deshalb nicht als „ausschweifende optische Phantasie“ zu werten.

„Der anschauliche Musikraum des Synästhetikers, sofern er sich zwangsläufig aus der Musik heraus mit ihr gestaltet, verträgt sich mit der ausschweifenden programmusikalischen Mitvorstellung im Grunde ebensowenig wie dieser Musikraum selbst. Er wird vielmehr als Ausbau und Vergegenständlichung eben des musikpsychologischen Raums zu verstehen sein, als optischer Niederschlag musikalischer Raumgefühle[...].“<sup>23</sup>

#### **Zusammenfassung**

Welleks Theorie des musikalischen Raums versteht Musik als ein raumhaftes Gebilde, das beim Hören entsteht und das durch den Hörer ebenso wie durch den Komponisten bestimmt wird. Der musikalische Raum ist durch eine Vielheit sinnlich-räumlicher Eindrücke definiert. Diese können auf der musikalischen Form bzw. Architektur basieren, auf musikalischen Gefühlen, auf dem physiognomischen Gesamtausdruck, den die Musik für den Hörer hat, und auf Synästhesien.

---

<sup>22</sup> Wellek 328

<sup>23</sup> Wellek 332

Die Thematisierung des musikalischen Raums zeigt sich zugleich als eine Zuwendung zu der Frage der Leiblichkeit und Subjektivität musikalischer Erfahrung. Welleks Ansatz verzichtet auf ein mechanistisches Verhältnis zwischen der Musik und ihrer Wirkung zugunsten einer Auffassung, die dem Anteil des Hörers an dem musikalischen Eindruck wesentliche Bedeutung einräumt. Kennzeichnend für seinen Ansatz ist die Überzeugung, dass es sich beim Musikerleben - als dessen besondere Form der musikalische Raumeindruck zu verstehen ist - um einen psychologischen Vorgang handelt, der nur in Berücksichtigung seiner Komplexität adäquat erfasst werden kann. In dem Phänomen des musikalischen Raums findet die Komplexität des Musikerlebens ihren Ausdruck und ihren Zusammenhang mit den leiblichen Empfindungen des Alltags.

### Ein Unterrichtsexperiment

Ausgehend von Welleks musikalischem Raum wurde gefragt, ob dieser musikalische Raum für das Musikerleben von 17/18-jährigen Schülern Relevanz besitzt und wie seine Thematisierung sich in ihrem Zugang zu einem bestimmten Musikstück bemerkbar macht. Beide Fragen hängen zusammen, da hier davon ausgegangen wird, dass ein Erlebnis immer konkret ist. Die Untersuchung richtete sich also darauf, den räumlichen Aspekten konkreter Hörerlebnisse einzelner Schüler auf die Spur zu kommen. Es ging darum einen Rahmen zu schaffen, der die Schüler anregen sollte, auf der Ebene des Handelns und der Ebene der Reflexion, Raumkategorien und -begriffe mit einem Musikstück in Zusammenhang zu bringen. Dies geschah mit einer bildnerisch-räumlichen Gestaltungsaufgabe zu einem Musikstück, deren Ergebnisse anschließend durch die Schüler erläutert wurde.

Hierzu wurden die Schüler eines Musik-Grundkurses dazu aufgefordert, zu einem Musikstück (Schostakowitsch: Klavierkonzert Nr. 1, 3. Satz) aus Papieren, Drähten, Stoffen und weiteren leicht zu verarbeitenden Materialien innerhalb einer sechsstündigen Unterrichtseinheit kleine Raumobjekte zu bauen. Als Einstieg wurden isolierte Wahrnehmungsübungen zum Tast- und Hörsinn durchgeführt. Zu den Objekten verfassten die Schüler anschließend kurze Texte, mit denen sie den Bezug zwischen ihrem Objekt und der Musik erläuterten.

Die Aufgabe, bezogen auf ein Musikstück räumliche Objekte herzustellen, verlangt, dass die Musik räumlich vergegenwärtigt wird, bzw. mit einer konkreten sichtbar - räumlichen Struktur in Zusammenhang gebracht wird. Anders als in der Aufgabe, eine graphische Partitur herzustellen - die eine Fokussierung auf den zeitliche Verlauf des Stückes nahelegen würde - ist in dieser Aufgabenstellung offengelassen, welche Aspekte des Höreindrucks bei der Darstellung aufgegriffen werden. So ist anders als bei einer graphischen Partitur in der Aufgabenstellung die Möglichkeit angelegt, einen Gesamteindruck zu formulieren. Zu er-

warten ist die Herstellung von Bezügen zwischen den taktilen und farblichen Qualitäten des Materials und der Musik. Die Aufgabe, zur Darstellung des musikalischen Eindrucks konkrete Materialien zu verwenden, legt eine in Ansätzen synästhetische Vergegenwärtigung der Musik nahe.

Überraschender Weise waren ausnahmslos alle Schüler schon bei den vorausgehenden Wahrnehmungsübungen mit Eifer bei der Sache und kamen auch in der relativ kurzen Zeit beim Bau der Objekte zu Ergebnissen.<sup>24</sup> Kleine, größtenteils abstrakte Gebilde entstanden, deren Zusammenhang mit der Musik von den Schülern zunächst schriftlich und dann im Vergleich der Objekte miteinander auch im mündlichen Gespräch erläutert wurde. Direkt nach dem ersten Anhören der Musik äußerte ein Schüler, dass es ihm leichter fallen würde, eine menschliche Figur herzustellen, um auch Gefühle ausdrücken zu können. Mit einem Objekt dagegen, zumal einem abstrakten, wäre dies nicht möglich. Ihm wurde von der Gruppe widersprochen. Und tatsächlich zeigten die fertigen Ergebnisse in Kombination mit den Schüleräußerungen, dass es ihnen durchaus gelungen war, auch die Gefühlsebene der Musik bildnerisch zu thematisieren.

Eine starke Verbindung zwischen den musikbezogenen Gefühlen und den Objekten stellte die jeweilige farbliche Gestaltung her. Sie wurde ausnahmslos von allen Schülern zur Darstellung herangezogen und begründet. Weniger häufig waren Hinweise auf die Bezüge zwischen den Tasteigenschaften des Materials und dem Eindruck der Musik. Auch die räumliche Anordnung der Materialien zueinander stand nicht so sehr im Vordergrund, wie es die Aufgabenstellung hätte erwarten lassen. Bei vier der zehn Objekte überwog das Prinzip der Reihung: Dem Nacheinander der musikalischen Ereignisse wurde das Neben- oder Übereinander verschiedener Materialien gegenübergestellt.<sup>25</sup> Insofern waren diese Objekte teilweise (graphischen) Partituren gar nicht so unähnlich. Bei den anderen Objekten erfolgte die räumliche Anordnung der farbigen Materialien nach anderen Kriterien. Drei dieser Objekte stellten konkrete, benennbare Formen dar: Treppe und Welle.

Im Folgenden soll einer der Texte, mit denen die Schüler den Zusammenhang zwischen ihrem Objekt und der Musik dargestellt haben, mithilfe der Dürckheim-Wellekschen Begriffe beschrieben werden.

---

<sup>24</sup> Es handelte sich um zwölf Schüler, die an der Unterrichtseinheit teilnahmen. Einige fehlten zwischenzeitlich, so dass nur zehn Objekte vollendet wurden.

<sup>25</sup> Zwei dieser vier Objekte hatten eine Bogenform und wurden in den Kommentaren von einer Seite zur anderen 'gelesen'. Ein weiteres war fast kreisförmig und noch ein anders erinnerte an einen runden, aus Papierringen zusammengesetzten Turm, an dessen aufsteigender Ringfolge der Verlauf der musikalischen Ereignisse ablesbar war.

### Lydias<sup>26</sup> Text

*Wenn die Musik beginnt, klingt sie leicht, fließend, und es sind nach und nach mehrere Stimmen zu hören, die sich miteinander verweben. Dies sind in meinem Objekt die Drähte, die sich umeinander verdrehen. Die Musik klingt spielerisch, das wird durch die flatternden Stoffstreifen gezeigt.*

*Nun folgt eine tiefe drohende Melodie, der Klangteppich verdichtet sich, die Musik wird lauter. Für mich klingt das wie eine große Woge, eine sanfte blaue Welle, die beinahe rauschend die Zartheit vom Anfang überflutet. Das wird durch das blaue Papier und die Federn gezeigt, die schon an den Drähten „hochschlagen“. Doch die Klaviermusik überlebt, sie streckt zum Schluss wieder ihre Drahtarme gen Himmel.*

Lydia nähert sich der Musik sachlich beschreibend, wobei in dieser Beschreibung von Anfang an synästhetische Qualitäten zur Sprache kommen. Zu Beginn ihres Textes beschreibt sie die Beschaffenheit der Musik: Haptische Qualitäten („leicht“) und Bewegungseigenschaften („fließend“) werden festgestellt, ebenso wie ein räumliches Verhältnis musikalischer Elemente zueinander („miteinander verweben“). Diese Merkmalen der Musik werden von ihr auf das Objekt übertragen. Hier „verdrehen“ sich die Drähte „umeinander“. Eine Analogie zwischen musikalischer Beschaffenheit und bildnerischer Gestaltung ist deutlich, zugleich zeigt sich in Lydias Wortwahl die gegenüber den musikalischen Stimmen größere Stofflichkeit des Drahtes, der sich eben nicht *verweben*, sondern nur *umeinander verdrehen* kann. In der Beschreibung erscheint das Objekt analog zur Musik als etwas Bewegtes, Prozesshaftes, indem die Drähte nicht *umeinander verdreht sind*, sondern sich *umeinander verdrehen*.

Das Beschreibungsmerkmal „spielerisch“ gehört bereits der Stimmungsebene an. Mit ihm wird die Ebene sinnlicher Wahrnehmung verlassen in Richtung psychologischer oder gefühlshafter Qualitäten. Dieser Wechsel der Ebene spiegelt sich in der Beschreibung der Bezugnahme des Objekts auf die Musik wider: die Drähte *sind* die Stimmen, während die Stoffstreifen auf ein Stimmungselement *verweisen, zeigen*. Die gegenüber der Drähte-Stimmen - Analogie größere Abstraktheit bei der Symbolisierung des Stimmungselements 'spielerisch' kommt auch in dem Attribut 'flatternd' zu Ausdruck, denn die konkreten Stoffstreifen des Objekts flattern im geschlossenen Raum nicht. Jedoch setzt sich in diesem Attribut der Aspekt der Bewegung fort: das Objekt nimmt wie bei den Drähten Bewegung in sich auf.

---

<sup>26</sup> Der Name wurde geändert.

Die Eigenschaft „drohend“ gehört einerseits der Stimmungsebene an. Andererseits stellt sie eine Beziehung zwischen Musik und Hörer her. Denn anders als Gefühle wie Fröhlichkeit, Traurigkeit, Wut od. ä. ist eine Drohung adressiert. Jemand der eine Drohung wahrnimmt, fühlt sich (oder jemand anderen) bedroht. Indem Lydia der Musik einen drohenden Charakter zuerkennt, bringt sie sich selbst in ein Verhältnis zu ihr und verlässt die Ebene der distanzierten Betrachtung.

Vollends vergegenwärtigt sie sich die Musik mit dem nächsten Satz auf der Ebene des *Appells*. Sowohl die Formulierung eines subjektiven Eindrucks – „Für mich klingt das wie...“ – als auch das Bild der großen Woge selber deuten darauf hin, dass Lydia an dieser Stelle sich in den Raum hineinbegibt, ihre Stellung zu dem Raum miteinbezieht. Der Vergleich mit einer Woge lässt auf einen Eindruck räumlicher Überwältigung schließen. Dieser Eindruck wird von Lydia mit dem nächsten Satz wieder etwas zurückgenommen, die Woge wird zur *sanften, blauen Welle*. Noch weiter wird das Bild der Woge gebändigt mit dem Hinweis, dass die Woge den musikalischen Eindruck des Anfangs – also nicht etwa den Hörer – überflutet. Auf die Woge und das Überflutungsgeschehen weisen symbolhaft die Farbe blau und die Federn. Letztgenannte scheinen der Schaumkrone der Welle analog zu sein. Wieder wird das Objekt als etwas Bewegtes imaginiert, die Federn *schlagen wie Wellen an den Drähten hoch*.

Während in der bisherigen Darstellung Lydias der musikalische Raum anhand der Räumlichkeit des Objekts vergegenwärtigt bzw. durch das Objekt gezeigt wurde, Objekt und Musik also als etwas aufeinander Bezogenes aber zugleich Unterschiedenes zur Sprache kommen, werden Objekt und Musik im letzten Satz in eins gesetzt. Ein musikalisches Element, der Klavierpart, wird personifiziert – „überlebt“ – und bewegt sich wie ein beseelter Körper, der seine Arme gen Himmel streckt. Das Objekt wird zum Körper der Musik, seine Drähte sind die Arme des Klavierparts.

Zusammenfassend lässt sich Lydias Erläuterung als ein Prozessbericht ihrer Annäherung an das Stück lesen. Ausgehend von der Vergegenwärtigung räumlicher Eigenschaften (Intermodaler Qualitäten) der Musik (leicht, fließend, verweben) anhand der musikalischen Form (nach und nach mehrere Stimmen; es folgt eine tiefe drohende Melodie, lauter werden) kommt sie über die Beschreibung von Gefühlseigenschaften (spielerisch, drohend) zur Äußerung eines räumlichen Gesamteindrucks (Woge, Welle), in den sie als Beobachterin einbezogen ist. Die Aufhebung von Distanz zwischen der Hörerin und der Musik wird besonders deutlich in der sprachlichen Verschmelzung von Musik und Objekt, die überdies darauf hindeuten, dass Produktion und Rezeption als *ein* Vorgang erlebt werden

### Räumliche Vergegenwärtigung von Musik und ästhetische Erfahrung

Anders als im gewöhnlichen Verfahren musikalischer Analyse gibt es bei dieser Aufgabenstellung nicht die Frage nach der Rückbindung des eigenen Eindrucks an die Tatsächlichkeit des klingenden Faktums: die Frage, wie - d.h. aufgrund welcher musikalischer Gestaltungsmittel - es zu einem Eindruck kommt, wird nicht gestellt und die Schüler, konzentriert auf die eigene Wahrnehmung und Empfindung, stellen die Frage auch nicht. In den plastischen Gestaltungsarbeiten vergegenwärtigen sich die Schüler verschiedene Ebenen des musikalischen Raums - Beschaffenheit, Stimmung, Appell, räumlicher Gesamteindruck -, indem sie diese zum Ausdruck bringen. Dabei reicht der musikalische Eindruck als Anstoß für die bildnerische Äußerung nicht aus, es muss noch eine *Idee*, ein Einfall hinzukommen. Dies geht aus den Schüleräußerungen in den - im Anschluss an das Unterrichtsexperiment ausgefüllten - Fragebögen hervor. Lydia z. B. schreibt:

*„Anfangs war es noch ziemlich schwierig, das Gehörte und das, was ich dabei empfinde und mir vorstelle, in etwas Bildliches umzusetzen. Aber als ich die Idee erst einmal entwickelt hatte, kamen die Vorstellungen für Details und Materialien von ganz allein.“*

Eine andere Schülerin schreibt:

*„Anfangs hatte ich große Schwierigkeiten mit dem Haufen an Materialien irgendetwas anzufangen. Die Musik war so facettenreich und unterschiedlich. Doch als ich dann angefangen hatte, fiel es mir nicht mehr ganz so schwer, da Ideen langsam 'raussprudelten'. Wenn man nämlich eine Idee oder einen Anfangspunkt hat, bekommt man die Möglichkeit Gedachtes weiterzuspinnen und darauf aufbauend Neues zu erfinden. Man muss sich einfach nur trauen und seiner Kreativität freien Lauf lassen.“*

Die räumliche Vergegenwärtigung, ergibt sich nicht beim bloßen Hören, sondern vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit dem Material. Das Nacheinander der Musik muss zu einem räumlichen Nebeneinander umgeordnet werden. Dies ist ein kreativer Vorgang, ein Schaffensprozess. Ob dabei eine anfängliche Idee stringent durchgeführt wird oder nach und nach Ideen entstehen ist unterschiedlich.

Im Zusammenhang der Legitimierung sowohl des Untersuchungsverfahrens als auch des didaktischen Vorgehens steht die Frage, warum über das Objekt hinaus erklärende Texte eingefordert werden. Haben diese ausschließlich die Funktion eine Zugänglichkeit für den Forscher zu ermöglichen oder verändern sie auch die Erfahrungssituation der Schüler? Was artikuliert sich in Lydias Text über das Objekt hinaus? Zunächst bringt er den Prozess der räumlichen Aneignung der Musik *zur Sprache*. Es werden musikalische und bildnerische Elemente benannt



und in ihrem Verhältnis zueinander bestimmt - auch dort, wo möglicherweise beim Gestaltungsvorgang eine gewisse Unbestimmtheit vorherrschend war. Darüber hinaus geschieht aber auch etwas mit dem Objekt: es gerät in der Beschreibung in Bewegung; es bleibt nicht das Objekt, wie es vor den Augen eines teilnahmslosen Betrachters steht, sondern es beginnt sich zu verdrehen, zu flattern, streckt seine Arme aus etc. Damit vollendet der Text das Objekt - indem er das Produkt wieder in den Prozess zurück verwandelt. Jetzt erst lässt sich von ästhetischer Erfahrung sprechen, indem nicht nur das Produkt, sondern auch die Intentionen, die es hervorgebracht haben, in der Reflexion gegenwärtig sind.

*Man whittles, carves, sings, dances, gestures,  
molds, draws and paints. The doing or making is  
artistic when the perceived result is of such a  
nature that its qualities as perceived have controlled the question of production.*

John Dewey

## Literatur

- Budde, Elmar (2000): Musik - Architektur - Bildende Kunst. Historische Skizze einer wechselseitigen Beziehung. In: Frank Schneider (Hg.): Im Spiel der Wellen. Musik nach Bildern. New York
- von Dürckheim, Karlfried (1932): Untersuchungen zum gelebten Raum. Erlebnismöglichkeit und ihr Verständnis. Systematische Untersuchung II. In: Neue Psychologische Studien. Bd. 6: Psychologische Optik, S. 383 - 480. Leipzig
- Fuchs, Thomas (2000): Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart
- Gibson, James J. (1982): Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung. München
- Wellek, Albert (1963): Musikpsychologie und Musikästhetik. Grundriss der systematischen Musikwissenschaft. Frankfurt a. M.

Dr. Constanze Rora  
Joachim-Friedrich-Str. 20  
10711 Berlin  
Email: rora@udk-berlin.de